

国語学力の基盤としての言語思考力

——国語学力に対する一考察——

1 国語学力の規定は流行的色彩が伴う

国語学力をめぐる私見を述べるにあたって、「国語学力」とは何かについて先ず明らかにしておくことが必要であろう。しかし、国語学力の概念規定を論ずるのがこの小論の目的ではない。そこで、ここでは、「学校の教育課程における目的的な国語科教育のなかでの学習によって、児童生徒が獲得した国語に関する能力と態度」を一応「国語学力」と考えることにする。「一応」としたのは、国語学力をどう捉えるかについては、決定的通説が存在するとは言い難い現状だからである。特に、国語能力と国語学力との相互関係をどう考えるかについては、様々な説が錯綜しているしたがって、ここではあくまで「一応」ということにしておく。

さて、国語学力が学校の教育課程における国語科の学習指導によって養われるものであれば、国語学力を形成する内容は時代とともに変化する。つまり、国語学力には時代的変遷が伴わざるをえない。社会情勢の推移や時代の進展、科学技術の進歩と経済の

発展などに伴って、教育に期待される事柄も変化する。その変動につれて、教育課程の在り方も変わってくる。当然ながら、国語科教育の目標や内容にも変化が生ずる。何を国語学力の構成要素とするかも、国語科教育の時代の変化に応じて、その考え方が変わってくるのは当然の成り行きである。

「国語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス」とは、「国語科」が創設された明治三十三年における小学校令施行規則で規定された国語科教育の目標である。ここにある「智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス」は、明治二十四年に定められた小学校教則大綱における「読書及作文」の教育目標の「兼テ智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス」をそのままに受けたものであったことは言うまでもない。そして、国語科教育が養うべき「智徳」とは、前年の明治二十三年に発せられた「教育勅語」の内容を志向したものであることは容易に想像できる。

この「智徳ノ啓発」は、昭和十六年の国民学校令施行規則の

藤 原 宏

「国民科国語」の教科目標で定められた「国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス」へと形と内容を変えていく。

これらの時期における国語科の教育での学習を通して身につけさせるべき能力の中には、智徳とか国民的思考感動、国民精神とを形成していく内容が含まれていたわけである。いわば、その時代の教育が目的としていた徳育によって培われる能力や態度もまた、文章等の読み書き能力と同様に、「国語学力」であったのである。したがって、そのような徳性が養われるであろうと思われる教材を選んで学習指導を行うことが、国語学力を身につけさせねばならない国語科の役割のように考えられていた。

明治三十三（一九〇〇）年の国語科創設から九十年余が経過した。その前半は（一九四六年まで）、このような国語学力観が支配的であった。その後遺症ともいえるべき国語科教育観が今日でもないわけではない。しかし、今日の六・三制学校教育が発足してから、後半（一九四七年以降）の国語科教育での国語学力の内容は、言語能力を中心としたものに変化していることは改めてここに述べるまでもない。

一九四七（昭和二十二）年以降の教育課程における国語科教育の目標と内容を規定するのは、数次にわたる学習指導要領である。これらの学習指導要領における国語科の目標と内容は、それぞれ基底となる言語観や指導観は必ずしも一様ではなく、変遷もみられるとはいえ、一貫して言語の教育としての国語科の在り方を標榜したものである。

もとより、昭和二十一年以前の国語科といえども、その中心的

国語学力は言語受容能力と言語による表出能力であった。いわば、国語学力の中心は、言語能力であった。したがって、九十年以上にわたる国語科教育で一貫して考えられてきた国語学力の部分は、言語能力である。言語能力の育成と向上が国語科教育の目指した変わらざる目標であった。このことは、今後の国語科といえども受け継いでいくべきである。

国語学力として考えられてきた一貫性のある共通部分が言語能力であったとはいえ、その能力を養うための国語科の内容構成の規準となる区分は必ずしも一様ではない。「読み方、綴り方、書き方」から、「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」へと変化し、今日では、「表現、理解、言語事項」のようになっていく。

このような国語科教育の移り変わりによって明らかのように、国語学力を形成する事柄や要因には時代の流れや要請によって変動をきたす部分と一貫して不変の部分とがある。国語学力における不易と流行という述べ方を適用すれば、国語学力には「不易」の部分と、「流行」の部分とがあるといつてよい。そして、国語科教育の本質は、その「不易」の部分に対応する学習指導のなかに見出していくべきである。同様に、国語学力の究明は「不易」の部分を対象にすえて考究することが必要である。

2 言語活動を支える言語思考

前項で述べたように、国語学力の規定には時代々々の流行的色彩が伴うものである。この流行の部面を取り上げて論ずることも、

時代や社会の教育に対する思潮を明らかにするうえで必要なことであろうが、国語学力に対する論考で先ず重要なのは、国語学力の不変の部分を対象として考究していくことである。

今の教育課程における国語科では、指導すべき内容を「表現」、「理解」の二領域に分け、さらに付け加える指導内容として「言語事項」を設けている。この内容構成は不変のものではない。この内容構成に移る以前は、「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」の四領域ないし三領域に区分して指導内容が考えられていた。「表現、理解、言語事項」という指導内容の区分に現在はないが、今後別の内容区分の構成がとられる可能性もある。例えば、「音声言語」と「文字言語」の組み合わせとか、「言語」と「文学」といった区分けとかは今後といえども十分考えられていくであろう。その意味では、指導内容の構成には流行的色彩が伴うといつてよいであろう。

そして、国語学力を考える際は、この指導内容の構成区分に依拠して、具体的な国語学力を形成する能力要素を並列的に取り上げていくのが通常である。例えば、教育課程での国語科の指導内容が「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」といった領域区分の時は、それぞれの領域区分ごとに、領域の言語活動を行う際の技能、知識、態度などが国語学力を考察するときの対象であった。したがって、「読むこと」の領域に関しては、文章を読むために必要な言語技能、文章を読む基礎となる国語の知識、文章を読む際の態度などに分けて、「読むこと」に関する国語学力を形成する具体的な要素が考えられるといった風であった。他の領

域に関しても同様である。現在とられている「表現、理解、言語事項」の区分では、それぞれの区分の言語力を成り立たせるための言語技能、国語知識、国語に対する態度などを対象として国語学力を考えていくということになる。そして、それぞれの領域や区分に関する国語学力の要素を具体化するためには、学習指導要領に掲げられている諸指導事項が拠り所として考えられることが多い。

国語科教育での指導内容の構成区分に即応する、このような国語学力に対する分析的な整理は、国語学力を形成する個々の技能、知識などを考えるうえで便利でもあり、また、国語学力は教育課程における国語科の学習指導によって養われる能力や態度であるわけだから、国語学力に対するこのような分析的考察を行うことは、至極当然だとしてよい。特に、国語学力に対する診断、評価に際しては実的な方法である。

しかし、その一方において、国語学力に対する考究がこの域でとどまるのであれば、国語学力における流行面を追うことに終わってしまう指導に堕しかねない。また、教育課程の基準が変わり、それにつれて国語科の目標や内容構成などが変化すると、国語学力観も変わってくるということにもなる。これでは、国語学力に対する定見の確立どころか、国語学力に対する考え方は教育課程の基準の変遷に振り回されるという結果になってしまうであろう。

そこで、国語学力を分析的観点において領域区分に従いながら考える一方において、国語学力を常に貫く統一原理を追究してい

くことが、国語学力の「不易」の部分を説明することになる。また、そのことを国語学力を論ずる際の中心課題であるとする必要がある。国語学力をいつの時代にも一貫している、国語学力の核心ともなるものを追求していくこと。国語学力を形成する個々の能力・態度のすべてにわたって基底となつて支えているものを明らかにすること。これらのことが、これからの国語学力を考えていくにあたり最も重要であろうと思う。

現在の国語科の指導内容は、国語による表現力を養う領域、国語による理解力を養う領域のような区分で構成されている。つまり、聞き、話し、読み、書くという言語活動の種別による領域区分から、表現力・理解力という言語能力別の領域分けとなつている。それぞれの領域における学力を形成する指導内容を領域に属する指導事項のような分析的観点から考えていく一方において、表現力と理解力とを統一的に関連させる核ともなる能力や態度を中軸にしてこれからの国語科教育を考えていくことを「国語学力論」の中心課題とすべきであろう。そうすることによって、現在の国語科教育の当面している、「表現」と「理解」との関連ある国語科の学習指導の推進にも、新たな局面の展開が期待されるであらう。

そこで、常に変わることのない国語学力の基底として「言語思考力」を措定して、その言語思考力の構造に対する考察を中心として論を進めていきたいと思う。どのような言語の能力も、その能力を育てるに足る言語活動を通して養われるものであり、すべての言語活動をするにあたっては、その活動を支えているのは言

語による思考だからである。

言語活動を水面下で支えている言語による思考の構造に対する考察が、不変の国語学力を考究していくことに通じるであろう。すなわち、国語学力の基盤ともなっている言語思考力の説明が重要な考究課題となってくる。

日常の国語科学習指導を進めていくなかで、国語による思考力の実態をどのように捉えていけばよいか。国語による思考力の構造をどのように考えればよいか。これらの考察が国語学力論を進めていく糸口となる。そしてさらに、児童生徒の学習活動における言語思考力の実態を客観的に把握する方法の開発と言語思考力の発達段階を明らかにしていくことが、国語学力考究の新たな課題として発展的に考えられねばならないであろう。

さて、国語学力の基盤ともなる言語思考力は、どのような構造物として捉えることができるかを考えるとき、まず、思考が働き出す契機、思考の進展と展開に際して常に働く能力などの探求が必要となる。その契機や能力として働く心的活動は「関係把握」といえる活動であることを提唱したいと思う。

3 言語思考を成立させる関係把握力

「あるもの」と「別のあるもの」との関係結び付いたり、「あるもの」と結び付く「別のあるもの」を発見したりしながら、思考は始動し展開されていく。その結び付き方の態様がそのときの思考の特性となる。すなわち、関係の結び付け方の態様によって、対比、選択、因果、総合、例示、包括、要約、敷衍などとい

われる思考力の特性を生み出していく。

また、結び付け方に客観性があり、理に適合していれば、その思考の展開は正しいものと認められて思考結果も他人に納得してもらうことができる。逆に、適切な関係の結び付けができなかったり、不徹底であったり、客観的に不正確であったりすれば、そのような思考結果は誤りとされたり浅いものとされたりする。また、不確かな思考だとされる。

このような、思考を展開させる結び付け能力をここでは、「関係把握力」と呼ぶことにする。つまり、「あるもの」と「別のあるもの」とを結び付け、その結び付けが次々と重ねられることによって思考を成立させ展開させていく原動力となっているのが「関係把握力」である。

ここで問題となるのは、言語思考力を成立させる、結び付けの対象となる「あるもの」とか「別のあるもの」とかは、具体的に何であるかということである。

国語科の教育で恒常的に養うべき能力は言語能力であり、この能力は言語を理解し表現する能力である。言語は一種の記号体系ともいべきものとして存在しており、なんらかの事物、実体、事象、心情等々を担うものとして在る。言語を理解し表現するとは、記号としての言語が担う事物、実体、事象、現象、心情等を同時に理解し表現することである。ここに記号としての言語（または、言語記号）とそれが表す物事との結び付きがある。

また、言語が理解されたり表現されたりするような活動が行われるときは、言語を理解する主体者あるいは言語を表現する主体

者、つまり言語活動の主体者が必ず存在する。そして、その主体者は、だれであっても、一人一人がその人固有の経験、知識、情報、思想、感情、論理、置かれている立場などの持ち主であり、また、その人独自の物の見方、考え方、感じ方などを持ち合わせている。そして、持ち前のこれらの諸要素を根拠にしたり諸要素に照らし合わせたりしながら、言語記号とそれが意味する物と事などを結び付ける活動をすることによって、理解活動や表現活動を成立させていく。

このように考えてくると、関係把握の対象となる「あるもの」と他の「あるもの」というときの「あるもの」とは、具体的に次のような内容と考えることができる。

まず、結び付けの対象となる「あるもの」が属する分野は四つに分かれる。この四分野を便宜上、A、B、C、Dとし、A分野B分野、C分野、D分野とする。この四分野に属する諸要素が「あるもの」に該当するわけである。

このうち、A分野は知覚によって、だれもが同じように捉えることができる言語（言語記号）であり、音声言語、文字言語の双方が含まれる。具体的には、語、語句、文、文章などと言われている諸要素である。

B分野は、A分野に属する各要素が意味するものとして言語活動の主体者によって導き出され、結び付けられる各要素の所属分野である。つまり、A分野の諸要素が担う事物、事象や現象などがB分野に属する諸要素である。

C、Dの各分野はともに、言語活動をする主体者に固有の諸要

素であり、C分野の所属内容は、言語表出者固有の知識・情報・経験・体験・物の見方・考え方・感じ方・思想・論理・感情・心情・立場などである。

これに対して、D分野には、A分野の要素である言語を受容する主体者が予め持ち合わせている諸要素が属する。個々の要素の種別はC分野と同じである。

これらの各分野の諸要素のうち、言語活動主体者がだれであっても全く同じ様に客観性をもって存在しているのはA分野に属する諸要素だけである。その他の分野に属する諸要素は、言語活動をする主体者が異なれば、自ら異なってくる。そして、B分野とC分野の内容の実態はA分野の言語を表出する者だけが意識しており、また、B分野とD分野の内容については、A分野の言語を受容し理解する言語活動の主体者だけが意識できる。各分野に属する諸要素は、以上のような特性をもっている。

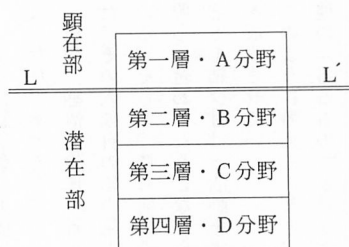
そして、これらの各分野に属する諸要素は重層的に重なり合っている。要素との結び付きが複雑に絡み合いながら、現実の言語思考を形成し、その思考に基づく言語活動を成立させているのである。

言語思考力は国語学力を形成する基底となっているものであるから、国語学力を捉えるにあたっては、A、B、C、Dの各分野に属する諸要素相互がどのように絡み合いながら結び付いているか、その結び付きの実態をどのように捉えているかを明らかにすることが国語学力を捉えるため根本的な必要事項である。国語学力の評価においても、A、B、C、Dに属する諸要素の結び付き

や諸要素相互の関係をどのように把握しているかを明らかにすることが、国語学力の適正な評価につながっていくであろう。

A、B、C、Dの各分野に属する諸要素は重層的に重なるという図式が考えられるので、知覚可能なA分野を第一層とし、その他のB、C、Dの各分野をそれぞれ、第二層、第三層、第四層とすれば、次に示すような図式が考えられよう。(図1)

この(図1)における第一層であるA分野は言語記号(例えば、語、文章など)であり、すでに述べたように、言語活動主体者のいかに問わず、だれに対しても全く同一の記号体としての客観的存在物である。だれによっても同一物として知覚できる諸要素による構成物である。それに対して、第二層から第四層までのB、C、Dの分野の諸要素は、言語活動の主体者ごとに異なる内容となる。その内容は、活動の主体者以外の者は知覚することができない。



(図1)

したがって、第一層と第二層との間のLLの線から上の第一層を顕在部とすれば、LLの線から下の層は潜在部とすることができよう。言語による理解活動は第一層を糸口として思考活動が行われ、言語による表現活動は第一層が成立することによって終わりと

言語による思考を進めるための関係把握の対象となる諸要素が属するA、B、C、Dの各分野を整理してみると、次の表のようになる。

D	C	B	A	分野の記号
言語受容者が固有する各要素 (理解主体者の持ち前の諸要素)	言語表出者が固有する各要素 (表現主体者の持ち前の諸要素)	言語記号(A)の表す事物・事象・現象など、所謂意味内容	言語(記号)	分野の内容
7 6 5 4 3 2 1 (右欄に同じ)	7 6 5 4 3 2 1 知識・情報 経験・体験 物の見方・考え方・感じ方 思想・論理 感情・心情 立場 その他の諸要素	⑤④③②① 語句が意味するもの 文が意味するもの 文章全体が意味するもの 文章全体が意味するもの	5 4 3 2 1 語句 文 連なる文の集合、段落 完結している文章全体	関係を把握する(結び付ける)対象となる諸要素
第四層	第三層	第二層	第一層	層

この整理表では、B分野の内容は、言語記号の表す事物、事象、現象のように表しているが、この内容の中には言語によって表される心情、気持ちといった精神的要素も含まれる。これらの要素は、「現象」のなかに含めて考えることとした。

また、A分野の1、2、3、4、5などはそれぞれB分野の①、②、③、④、⑤などに対応するものでもあるが、必ずしもそれだけではない。A分野の要素相互の結び付けの結果生ずるB分野の要素まで含まれるものである。

B分野の内容は、A分野の言語が表す事物、事象、現象などであるが、その表す内容は、A分野の言語(記号)を使う人それぞれによって、極めて相似た共通性をもっているとはいえず、必ずしも同一ではない。言語使用の主体者(A分野の諸要素を理解したり表現したりする人)によって相違する部分がある。B分野の内容として、「言語記号(A)の表す事物・事象・現象」のように記してあるが、むしろ「言語記号(A)の意味する事物・事象・現象」と記したほうが適切であるかもしれない。A分野の内容を理解したり表現したりする主体者は、自己の固有の諸要素に基づいて、A分野の諸要素とそれが担うB分野の諸要素とを結び付けることによってAの諸要素に意味付けを行うからである。

前にも述べたように、思考を構成するための「あるもの」とは、この表に示されている「関係を把握する(結びつける)対象となる諸要素」の欄における各分野の諸要素のことである。そして、言語による思考には、常にA分野の要素が関係把握の際に関与する。このことが言語による思考の特性である。

L	A 分野	a_1	a_2	a_3	a_4	a_5	a_{n-2}	a_{n-1}	a_n	L'
	B 分野	b_1	b_2	b_3	b_4	b_5	b_{n-2}	b_{n-1}	b_n	

(図2)

したがって、A分野の要素を交えながら、これらの結び付けの対象となる諸要素を児童生徒が正しく適切に結び付けることができるようにすることが、国語の教育における基礎的な学習指導となる。そして、諸要素相互の結び付き（関係のさせ方）の正確度、客観性、適切度などを計画的に高めていくことが、国語学力を向上させる結果になる。

今ここに一つの完結した文章（作品、論説文など）があるとすると、それは語や語句といわれる言語記号の羅列によって存在しているいわば物体といつてよい。読む人（読み手）のないうまそくに放置されているだけなら、単なる文字記号が並べられている物体にしか過ぎないからである。しかし、ある読み手に読まれることによって、単なる記号羅列の物体ではなくなる。それは意味のある事柄が並べられているものとなる。そして、読み手にとって意味があるだけではなく、読み手のもつ諸要素に照らし合わせることで、ある場合は読み手の感動を誘ったり、またあるときは、読み手の論理に

影響を及ぼしたりする。D分野の諸要素との結び付きが行われるからである。

けれども、D分野の諸要素との関係よりさきに、A分野の諸要素とB分野の諸要素との結び付きが密着した形で行われる。

(図2)は、さきの(図1)のうち、A分野とB分野の層だけを取り出したものである。この(図2)では、A分野の諸要素をaで表し、B分野の諸要素をbとした。

A分野では、aが a_1 から a_n まで、並んでいて、文なり文章なりを形成している。 $a_1, a_2, a_3, a_4, \dots, a_{n-1}, a_n$ の順序は無秩序な羅列ではない。一定の規則によって並んでいる。国語には国語としての一定の規則があり、それに従って言語記号であるaが並べられている。言うまでもなく、この規則は語法とか文法とかいわれているものである。この一定の規則に従って、国語を理解したり表現したりすることができるようになる能力と態度を養うことが、国語科教育の重要な目標の一つになっていることは説明するまでもないであろう。

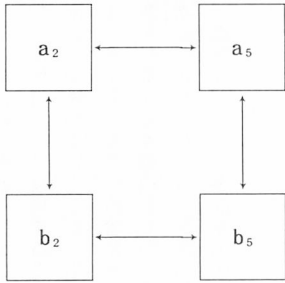
A分野に属する諸要素相互の結び付け方を規制している、この語法上の規則について指導しながら国語（日本語）についての知識を持たせたり、この規則に従って文や文章を理解する技能と表現する技能とを養ったりすることが国語科教育の重要な目標となっている。

これらの $a_1, a_2, a_3, a_4, \dots, a_n$ などに当てはまるのは語の場合もあり、また文の場合もある。さらに段落の場合があつてもよい。要は、A分野に属する要素である語・語句・文、文の集合

(段落)・文章全体などの相互の関係をどのように結び付けるかが、関係把握では必要なのである。また、A分野の諸要素相互の関係を把握しておくことは、国語科の指導者の教材研究では欠かせない条件となる。この場合は、文構成、文章構成の面からの教材の研究や教材の分析の立場からの研究となり、特に、文と文との接続における論理関係の把握が中心となるであろう。

このように、A分野の要素相互の関係把握は、語と語相互、語句と語句の相互、文と文相互、語句と文相互、文と段落相互、段落と段落相互といったように、語、語句、文、段落、文章全体などの各要素が複雑に絡み合っている。その相互関係を捉えることによって文章を読む活動に伴う言語による思考が行われる。

さて、(図2)における第二層は、第一層の要素が表す事物、事象、現象などである。したがって(図2)で示したように、第一層(A分野)の「a」に該当する諸要素を基準として、第二層(B分野)の各要素の構成が決まると一応は考えられる。したが



(図3)

って、B分野の各要素を $b_1, b_2, b_3, \dots, b_n$ のように表せば、 b_1 と a_1 、 b_2 と a_2 、 b_3 と a_3 、……、 b_n と a_n のように対応すると考えられる。しかし、第二層のこのような構成は、第一層の構成によって一方的に決まってくるのではない。逆に第二層における各要素の関係が第一層の対応する各要素の関係を決定づけることになるといえるのである。

このような「a」と「b」との関係は、(図3)のような相互関係として表されよう。

(図3)は、「a」「b」との相互関係を、 a_2, a_5, b_2, b_5 の要素間として例示したものである。↑は相互に規制し合うことを示したものである。

a_2, a_5 はそれぞれ b_2, b_5 を生み出し、 b_2 と b_5 の相互の関係が a_2 と a_5 相互の關係に反映して、 a_2 と a_5 の關係を決定づける要因となる。

A分野の要素とB分野の要素とのこのような関係(図3のような関係)は、 a_2 と b_2 とが先ず結び付き、 a_5 と b_5 とが結び付くことが前提となる。 a_2, a_5 が語の場合であれば、これに対応する b_2, b_5 はそれぞれの語の意味ということになる。 a_2, a_5 が文のときは b_2, b_5 はそれぞれの文が意味する事象が現象ということになって b_2, b_5 の相互の關係は、 a_2, a_5 の相互關係を決定づけるということになる。

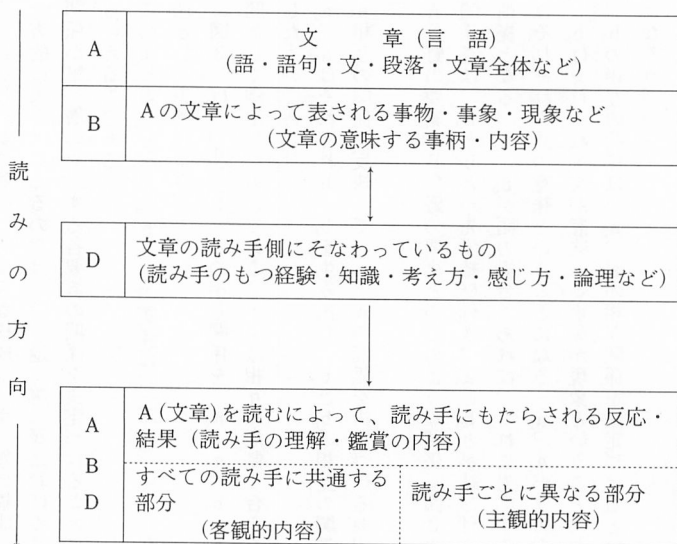
第三層(C分野)と第四層(D分野)とに属する諸要素は、それぞれ、言語の表現主体者、言語を理解しようとする主体者が固有にそなえているものである。A分野の諸要素の存在とは無関係

な要素として存在していたものである。しかし、ひとたびA要素とかかわる言語活動の主体者として登場することになると、A分野、B分野の諸要素との関係が生じてくる。第一層（A分野）の諸要素に関係する第二層（B分野）の内容に加えて、言語活動主体者独自の思考内容を付加する原動力ともなっているのが、第三層、第四層の諸要素である。すなわち、言語活動の主体者の解釈、意見、感想、感動、批判などという事柄を加えながら、言語活動が成立していく。

A、B、C、Dの各分野に属する諸要素相互の結び付きは、さきに（図1）で示した上下の重層構造の縦の層に属する諸要素相互の関係による場合もあるし、（図2）で示したような同一の層に属する諸要素相互の関係といった横の層における関係の場合もある。諸要素相互の関係は、このように縦横にわたって結び付けていくことが必要である。この縦横の関係を捉えることによって、言語による思考が展開されていくのである。

4 読むことの指導における関係把握

前項で述べたように、A分野に属する諸要素とB分野に属する諸要素（a要素とb要素）との関係把握だけが言語による思考力を形成するのではない。文章を読む活動に伴う思考力の場合でも、B分野に属する諸要素とD分野に属する諸要素との関係付けを行ったり、場合によってはD分野に属する要素とC分野に属する要素とを関係付けたりすることによって、文章を読む際の思考が構



(図4)

成されていく。

文章を読む活動や行為が行われる時、A分野とB分野とに属する諸要素相互の関係把握に加えて、B分野の諸要素とD分野の諸要素との関係を交じえていくことが必要でもあり、重要なことである。特に、読書活動の際は、D分野の要素との関係を投入することが大切になってくる。もとより読書活動の際といえどもA分野の諸要素とB分野の諸要素との関係把握は適正な結び付きであることが必要なのはいうまでもない。

A分野に属する諸要素とB分野に属する諸要素との関係を把握するのは読み手であるから、この関係把握力が文章を読む能力の形成には不可欠な能力である。しかし同時に、読む活動が行われる際は読み手の既有する諸要素と文章に書かれて事柄・内容との関係が生じてくる。すなわち、Bの諸要素とDの諸要素との結び付きが行われる。

このような関係把握が行われることによって、文章を読む活動を通して読み手にもたらされるものは、(図4)における「ABD」の部分ということになる。この部分は、読み手が異なっても、同一の文章を読む限り、読んだ結果の理解内容がすべての読み手に共通していなければならない部分と、同一の文章を読んだところで、読み手が異なれば異なる理解内容となる部分との二つの部分に区分してみることができる。

文章の内容を正しく理解させるための指導では、このうち共通の部分の理解内容に重点を置いて指導するということになる。また、文章の内容を豊かに理解させるためには、読み手ごとに異

なる部分がもたらされるよう指導することが必要となってくる。

(未完)

(早稲田大学)